

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Андрій СЕМЕЗ (Кіровоград)

Професійна адаптація молодого педагога в контексті інтенсивних змін, яких зазнає сучасне світове і, особливо, українське суспільство є актуальним питанням, адже нестабільність (часом навіть непередбачуваність) соціальних процесів висуває підвищені вимоги до особи, якій доводиться враховувати зовні обумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися, і зберігати при цьому основні власні внутрішні установки та переконання, — іншими словами, залишатися у відносно стійкій рівновазі. У зв'язку з цим можна цілком обґрунтовано констатувати, що розробка проблеми професійної адаптації особистості молодого педагога стає одним із нагальних і ключових завдань педагогічної науки і зумовлюють **актуальність** нашого дослідження.

Мета роботи полягає у розкритті теоретичних аспектів професійної адаптації особистості молодого педагога.

У вітчизняній науці розробкою проблеми професійної адаптації займалися Е.С. Маркарян, А.А. Налчаджян, Д.В. Ольшанский, А.В. Фурман, А.О. Реан, С.М. Редліх, С.Г. Вершловський, В.І. Слободчиков, Ф.В. Березін, О.І. Гура, Є.О. Клімов, В.А. Сластьонін, В.Н. Кузьміна, В.Д. Шадріков, А.К. Маркова та ін.

Проблема адаптації — одна з фундаментальних міждисциплінарних наукових проблем, яка вивчається як на педагогічному, так і на соціально-економічному, медико-біологічному рівні.

Уже саме визначення поняття «адаптація» є складною філософсько-методологічною проблемою. Як показав А.Б.Георгієвський [2], на основі порівняльного аналізу великої кількості визначень адаптації, всі дефініції цього поняття адаптації можуть бути об'єднані в наступні три групи: 1) так звані тавтологічні визначення, в

яких поняття адаптації інтерпретується як буквальный переклад латинського «*adaptio*» (*adaptio*) в значенні пристосування організму до середовища, тобто «адаптація – це процес і результат пристосування будови і функцій організму (особин, популяцій, видів) і їх органів до умов середовища»; 2) визначення через «головну ознаку». Тут адаптація визначається через вираження ключового аспекту структурно-функціональної організації індивіда. Ці ключові аспекти виділяються на наступних рівнях: біохімічному, морфологічному, фізіологічному, поведінковому; 3) полісемантичні визначення, які підкреслюють багатозначний, багатоаспектний характер самого явища адаптації і, перш за все, виділення адаптації як процесу і адаптації як результату.

А.Б.Георгієвський пропонує своє, більш узагальнене визначення поняття адаптації, обґрунтовувавши його безумовні переваги: адаптація є особлива форма віддзеркалення системами дії зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги [2, с.27].

Нам же ближче наступне формулювання: Адаптація – це процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозміни індивіда до нових умов існування [8].

Завдяки адаптації складаються можливі прискорення оптимального функціонування організму, особистості в незвичній обстановці.

Процес адаптації пов'язаний із перебудовою функцій тих чи інших органів, механізмів, із появою нових навичок, звичок, якостей, що призводить до трансформації особистості у середовищі існування.

З'являється «адаптаційна енергія» – спадково обумовлений обмежений запас життєздатності. Людина обов'язково повинна використати його, щоб задовольнити вроджену потребу у самовираженні, виконати те, що вважає своїм «призначенням», виконати місію, для якої, як їй здається, вона народжена, вважав Г.Сельє [10].

Регуляторами адаптації є: мотиви, знання, навички та вміння, воля, здібності.

Адаптаційний процес характеризується двобічністю. У ньому, з одного боку, з'являються нові можливості та одночасно перебудовуються старі. Збереження ефективності діяльності проходить завдяки готовності до звикання до інших ситуацій. Здатність до адаптації виражається не тільки в пристосуванні до обставин, що змінюються, а й формуванні фіксованих способів поведінки, які допомагають долати різнопланові і гострі труднощі, і при цьому збереженні своїх

внутрішніх установок, переконань, залишатись стійким і тримати рівновагу.

Професійна адаптація як специфічний вид адаптивних процесів особистості є двовекторним процесом і розглядається в єдності активного і пасивного, продуктивного і репродуктивного, змінюваного і змінюючого.

Здійснений аналіз сучасних підходів вивчення сутності професійної адаптації особистості дозволяє стверджувати, що професійна адаптація носить багатофункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою і, одночасно, засобом оптимізації взаємодії людини з професійною діяльністю і професійним середовищем. По-друге, вона сприяє розвитку людини і є складовою частиною професійного розвитку особистості. По-третє, вона є необхідною при оволодінні людиною будь-якою професійною діяльністю. Професійна адаптація виявляється в оволодінні людиною ціннісними орієнтаціями в рамках даної професії, усвідомленні мотивів і цілей у ній, зближення орієнтирів людини і професійної групи на основі підготовленості до професійної діяльності [1; 6; 7; 9; 11; 12].

Важливу роль в адаптації молодого педагога відіграє мотивація, самооцінка, самоставлення і професійна Я-концепція педагога.

Мотиваційна сфера особистості відіграє одну з провідних (хоча і не єдину) ролей протягом усього процесу адаптації. Це пов'язано насамперед з тим, що провідні мотиви виступають як спонукальні сили, спрямована діяльність, активність особистості, яка протікає у зовнішньому предметному і соціальному середовищі, а також має нерозривну з нею внутрішню емоційно-сміслову сторону.

Зокрема, в контексті професійної адаптації особистості виділяють **мотивацію успіху та мотивацію страху невдачі**.

Мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності особистості — сподівання на успіх і потреба в його досягненні.

Мотивація на невдачу належить до негативної мотивації. При цьому типі мотивації активність людини є потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Аналіз численних експериментальних досліджень, виконаних у рамках даної проблематики, дозволяє створити узагальнений

портрет особистості, домінуючою мотивацією якої є надія на успіх, і особистості, домінуючою мотивацією якої є страх і очікування невдачі.

Особистості, мотивовані на успіх (надія на успіх). У діяльності — активні, ініціативні. Якщо зустрічаються перешкоди — шукають способи їх подолання. Продуктивність діяльності, активність у меншій ступені залежать від зовнішнього контролю. Відрізняються наполегливістю в досягненні мети. Схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу.

Воліють обирати середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, а нереалістично високі відхиляють, тобто воліють ризикувати розважливо. (Зазвичай така розважливості веде до сумарного успіху, оскільки не пов'язана ні з незначними успіхами за заниженими цілями, ні з неймовірними, випадковими успіхами при завищених цілях.)

У значній мірі (більш значною, ніж у мотивованих на невдачу) виражений ефект Зейгарнік. У випадку чергування успіхів і невдач схильні до переоцінювання своїх невдач. При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу, результативність діяльності, як правило, покращується. Схильні до сприйняття і переживання часу як «цілеспрямованого і швидкого», а не безцільно поточного («Час — вершник, що стрімко летить»).

У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість, швидше за все, зростає. Разом з тим привабливість завдання особливо зростає, якщо воно обране самим суб'єктом, а не просто пред'явлене суб'єкту кимось. При «нав'язування» завдання, у разі подальшої невдачі, його привабливість може не зростати, а залишитися на колишньому рівні.

Особистості, мотивовані на невдачу. У діяльності менш ініціативні. При виконанні відповідальних завдань шукають причини відмови від них. Воліють обирати екстремальні цілі: обирають завдання або занижено легкі або нереалістично високі за складністю.

Ефект Зейгарнік виражений меншою мірою, ніж у мотивованих на успіх. У випадку чергування успіхів і невдач схильні до переоцінювання своїх успіхів, що, очевидно, пояснюється ефектом контролю очікувань.

При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу, результативність діяльності погіршується. Відрізняються, як правило, меншою наполегливістю в досягненні мети (але з цієї тенденції досить часто бувають винятки).

Схильні до сприйняття і переживання часу як такого, що «безцільно тече». («Час — це потік, що постійно тече»). Схильні планувати своє майбутнє на менш віддалені проміжки часу.

У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість, як правило, знижується. Причому привабливість завдання буде зменшуватися незалежно від того, «нав'язано» це завдання зовні чи обрано самим суб'єктом. Хоча в кількісному відношенні зниження привабливості у другому випадку (вибрав сам) може бути меншим, ніж у першому (нав'язане кимось) [8].

Я-концепція — це узагальнене уявлення про самого себе, система установок щодо власної особистості або, як ще можна сказати, Я-концепція — це «теорія самого себе». Важливо відмітити, що Я-концепція не є статичною. Формування, розвиток і зміна Я-концепції обумовлені чинниками внутрішнього і зовнішнього порядку. Професійна Я-концепція особистості може бути реальною і ідеальною. Поняття «реальна» зовсім не припускає, що це концепція реалістична. Головне тут — уявлення особистості про себе, про те, «якою я є». Ідеальна Я-концепція (ідеальне «Я») — це уявлення особистості про себе відповідно до бажань («яким би я хотів бути»). Звичайно, реальна і ідеальна професійна Я-концепції не тільки можуть не співпадати, але і в значній кількості випадків обов'язково розрізняються, а розбіжності можуть призводити як до негативних, так і до позитивних, результатів. З одного боку, неузгодженість між реальним і ідеальним Я може стати джерелом серйозних внутрішньоособових конфліктів, а з іншого — джерелом професійного самоудосконалення особистості та прагнення до розвитку.

Не дивлячись на очевидну близькість, психологічні поняття самооцінки і Я-концепції мають відмінності. Я-концепція представляє набір швидше описових, чим оцінних уявлень про себе. Поняття самооцінки, навпаки, безпосередньо пов'язане з тим, як людина оцінює свої власні якості. Професійна самооцінка може бути розглянута як найважливіший елемент у структурі професійної Я-концепції особистості.

Самооцінка відноситься до центральних утворень особистості, її ядра і в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки і діяльності. Хоча, звичайно, слід усвідомлювати той факт, що і саме формування самооцінки відбувається в процесі діяльності і міжособової взаємодії, під впливом соціуму. Самооцінка є поняттям більш приватним порівняно з поняттям «самоставлення». Самоставлення описує загальну спрямованість і «знак ставлення людини до самої себе. Самооцінка є конкретним оцінним виразом самоставлення, що часто представляється навіть і кількісно.

У структурі самооцінки взагалі і професійної самооцінки зокрема, за А.Реаном

[8], доцільно виділяти: операційно-діяльнісний та особистісний аспекти.

Операційно-діяльнісний аспект самооцінки пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається в самооцінці рівня професійної умілості (сформованість умінь і навиків) і рівня професійної компетентності (система знань).

Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професійного». Самооцінка у цих двох аспектах не обов'язково є узгодженою. У даному випадку для нас важливо, що неузгодженість самооцінки за операційно-діялісним і особистісним аспектами впливає на професійну адаптацію, професійну успішність і розвиток.

Також у структурі професійної самооцінки А.Реан [8] виділяє: а) самооцінку результату і б) самооцінку потенціалу.

Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого результату діяльності і відображає задоволеність-незадоволеність досягненнями.

Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власного професійного потенціалу, своїх можливостей і відображає, таким чином, віру в себе і впевненість у своїх силах. Низька самооцінка результату зовсім не обов'язково говорить про «комплекс професійної неповноцінності». Більш того, навпаки, низька самооцінка результату в поєднанні з високою самооцінкою потенціалу є чинником професійного саморозвитку.

Оптимальною структурою самооцінки педагога, за твердженням А.Маркової, є та, в якій існують мінімальні відмінності між актуальною і рефлексивною самооцінкою і максимальні відмінності між ретроспективною і актуальною, між актуальною і ідеальною самооцінками [4].

Експериментальне дослідження Г.Метельского [5] виявило наступний факт: з підвищенням ступеня тривожності у педагога спостерігається зниження випадків переоцінки і збільшення прикладів зниженої самооцінки. Цікавий також той факт, що активний вихід із утруднень пов'язаний з високою самооцінкою, а емоційний вибух – із низькою. Особи з низькою самооцінкою відрізняються схильністю до психічної ізоляції, соціальною пасивністю і неадаптивністю. Їх невпевненість продукує виражену пасивність в поведінці, що породжується прагненням уникнути можливої невдачі [3].

Отже, можна зробити висновок, що рівень самооцінки і оптимальність її структури є індикаторами і регуляторами стресостійкості педагога. Таким чином, вище викладене свідчить про те, що:

– Стресогенність педагогічної діяльності обумовлена ступенем і кількістю труднощів, що виникають при вирішенні педагогічних завдань.

– Труднощі педагогічної діяльності є специфічними для кожного етапу навчально-виховного процесу.

– Педагогічні утруднення детерміновані, з одного боку (зовнішній чинник), складністю педагогічної ситуації, а з іншої (внутрішній чинник) – суб'єктно-діялісними і особистісними властивостями педагога.

– Особистісні риси і педагогічні уміння, що визначають успішність подолання стресогенних чинників, пов'язані з рівнем професійної майстерності педагога.

– Рівень професійної майстерності визначає специфічність впливу на педагога труднощів, що виникають у педагогічній діяльності.

– Труднощі роблять позитивний (стимулюючий) вплив на педагогів високого рівня професійної майстерності і негативно (дезорганізуюче) позначаються на діяльності педагогів низького рівня майстерності.

– Основна роль у подоланні труднощів, які супроводжують навчально-виховний процес, належить відповідному конкретному етапу педагогічної діяльності професійно-педагогічним умінням педагога.

Стресостійкість педагога залежить від сформованості загальних і спеціальних педагогічних умінь та інтелектуального розвитку, що характеризують педагога як суб'єкта діяльності, і від особливості структурних елементів особистості педагога, що включають педагогічну спрямованість, характерологічні прояви та індивідуальні властивості.

Результатом професійної адаптації педагога є його професійна адаптованість, яка характеризується: позитивним психоемоційним станом фахівця; готовністю його до професійної діяльності, що виражається у: позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, професійній готовності до реалізації навчальної, наукової, методичної та організаційно-виховної роботи, позитивним ставленням до професійного оточення; позитивною професійною Я-концепцією.

Отже, добре адаптованою людиною вчені вважають ту людину, в якій продуктивність праці, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені. У процесі адаптації змінюється не тільки особистість, а й середовище, у результаті чого між ними встановлюється взаємовідносини адаптованості.

Якщо молодий педагог відчуває на початку педагогічної діяльності нестачу знань, умінь, якщо клімат колективу не сприятливий, допомога молодому фахівцю відсутня, якщо він

не може налагодити позитивних контактів із учнями і педагогічним колективом або має напружені відносини з адміністрацією — все це може призвести до наростання дезадаптаційних процесів.

Слід відзначити, що дезадаптація у даному випадку може виникнути як через несприятливі умови, які створює для новачка колектив, адміністрація, так і через особисті якості молодого спеціаліста. Можливо, що новачок не може знайти спільну мову з колективом, керівництвом через власну некомпетентність, недостатню професійну підготовленість, нездатність виконувати доручену справу або через якості характеру, такі, що вкрай необхідні педагогу, а молодий спеціаліст їх не має: контактність, вміння спілкуватись із учнями, колегами, здатність до самовдосконалення, вихованість, належний рівень культури і т.п. У такому випадку молодий спеціаліст буде відчувати невідповідність між вимогами колективу та власними можливостями, можуть виникати дезадаптаційні процеси замість адаптації.

Адаптація може бути максимальною лише у випадку повного ототожнення такої відповідності педагога посаді, яку він обіймає, яка б була якнайповнішою. Разом із тим, і суб'єкт адаптації, і об'єкт знаходяться у постійному розвитку. Якщо педагогічний колектив удосконалюється швидше за розвиток молодого фахівця, то це також може викликати процес дезадаптації. Адаптація має зворотній характер: дуже важливим є встановлення динамічної відповідності між робочим місцем та адаптантом і його подальший професійний ріст.

Дезадаптаційні процеси можуть викликати відсутність професійного зростання, перспектив професійного удосконалення, обіймання вищої посади, тощо.

Ознаками процесу дезадаптації можуть бути наступні:

- недостатньо добра, або навіть погана робота молодого педагога, низький рівень його зацікавленості в результатах праці;
- прагнення змінити місце роботи;
- відсутність активної участі у суспільному житті, у діяльності колективу;
- відсутність інтересу до професійного педагогічного росту;
- постійні конфлікти з колективом, керівництвом, учнями;
- ігнорування інтересів колективу;
- незадоволення своєю працею, її результатами, місцем роботи.

У випадку дезадаптації у педагога може виникнути прагнення відновити втрачену відповідність, тобто реадаптуватися. Процес дезадаптації може бути більш-менш інтенсивним. Як правило, індивід прагне

відновити цю відповідність не за рахунок зменшення своїх потреб, а за рахунок удосконалення сфери застосування своєї праці, або за рахунок її зміни.

Є можливість зупинити процес дезадаптації внаслідок зміни умов роботи, місця роботи всередині трудового колективу. Якщо неможливо у межах даного закладу досягти відповідності між потенціалом працівника та можливістю його реалізації, то відбувається процес постійної плинності кадрів, що в більшості випадків негативно впливає на розвиток закладу, організації.

Таким чином, процеси адаптації і дезадаптації тісно пов'язані. Вони є різними сторонами одного процесу — процесу входження молодого педагога у педагогічний шкільний колектив, становлення його як професіонала, фахівця, формування його як особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1997.
2. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). — Л.: Наука, 1989.
3. Захаров А.И. Генезис некоторых образований личности у студентов // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — М., 1976. — № 3. — С. 78-87.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993.
5. Метельский Г.И. Психологические особенности гностической деятельности учителя. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
6. Мороз А.Г. Адаптация молодого учителя. — Киев, 1990.
7. Насырова Г.И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей // Формирование социально активной личности учителя. — М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. — С. 58-63.
8. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479.
9. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя. — Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. — Москва, 1999.
10. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960.
11. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: СПбГУПМ, 1994.
12. Шиян О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 104-108.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів — проблеми соціально-професійної адаптації педагога, менеджмент в освіті